

Keuffer, Josef

Videofeedback - Ein Konzept für die Lehrerbildung mit Zukunft

Trautmann, Matthias [Hrsg.]; Sacher, Julia [Hrsg.]: *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 187-200



Quellenangabe/ Reference:

Keuffer, Josef: Videofeedback - Ein Konzept für die Lehrerbildung mit Zukunft - In: Trautmann, Matthias [Hrsg.]; Sacher, Julia [Hrsg.]: *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 187-200 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31368 - DOI: 10.25656/01:3136

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31368>

<https://doi.org/10.25656/01:3136>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Videofeedback – Ein Konzept für die Lehrerbildung mit Zukunft

In der Quintessenz glaub ich ist ganz
wichtig, dass das in einem möglichst
kollegialen Verhältnis passiert
(Lehrer L1, 208–210)

Lehrkräfte arbeiten in einer zunehmend komplexer werdenden Lehr-Lern-Situation. Die Anforderungen an den Beruf wachsen und die Ausbildung für den Lehrerberuf schafft allein noch keine Grundlage für die langfristige Berufsausübung. Deshalb erhalten berufsbegleitende Maßnahmen der Berufseingangsphase und der Fortbildung eine immer größere Bedeutung. Das Videofeedback ist eine vergleichsweise junge Lerngelegenheit, die für die Fortbildung – und unter bestimmten Voraussetzungen auch für die Lehrerausbildung – genutzt werden kann. Der folgende Beitrag reflektiert die derzeitige Situation der Lehrerfortbildung (Kapitel 1) und stellt das Konzept des Videofeedbacks als Maßnahme der Lehrerfortbildung vor (Kapitel 2). Die Anforderungen an die Lehrkräfte und die Berücksichtigung der Situation der beteiligten Schulen sind Themen des nächsten Abschnitts (Kapitel 3). Erfolgreiche Videofeedbackmaßnahmen können zur Schulentwicklung beitragen. Dies gelingt allerdings nur dann, wenn die Öffnung des eigenen Unterrichts und die Besprechung videographierter Unterrichtsszenen sich am Prinzip einer nicht verletzenden Kommunikation orientieren.

1. Zur Situation der Lehrerfortbildung

Bis weit in die 1990er Jahre hinein gab es kaum kollegiale oder autoritative Rückmeldungen. Gegenseitige Hospitationen von Lehrkräften wurden nur in sehr beschränktem Umfang durchgeführt. Dies änderte sich in den letzten Jahren, denn zunehmend wurden kollegiale Fallberatung und die Einführung professio-

neller Lerngemeinschaften bedeutsam. Auch wenn dies bei weitem noch nicht den Alltag der Kollegien bestimmt, so sind doch Anzeichen eines zunehmenden Gebrauchs der Angebote von Fallberatung, Supervision, Lerngemeinschaften und Videographie erkennbar. Auf der Seite der Schulleitung gibt es eine veränderte Aufgabenzuweisung, die stärker auf Leitung ausgerichtet ist und sich nicht mehr am Status eines »primus inter pares« orientiert. Gekoppelt mit der Einrichtung von Schulinspektionen in den einzelnen Bundesländern werden Konzepte einer an Multiprofessionalität ausgerichteten Personalentwicklung in Schulen eingesetzt. Verschiedene Formen von Leadership ermöglichen autoritative Rückmeldungen. In der Qualitätsentwicklung werden formal definierte Kooperationsformen eingeführt (Steuergruppen, Evaluationsgruppen, Schulleitungsteams) (Bauer 2004, S. 823).

Die Schule wird als eine Expertenorganisation mit bürokratischer Steuerung angesehen. Die Stärkung der Schule als Expertenorganisation zielt auf die Stützung kollegialer Kooperation einerseits und auf den Ausbau von Leitungsstrukturen andererseits. Lebenslanges Lernen wird gerade für den Lehrerberuf und die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit als unverzichtbar angesehen. Angebote der Lehrerfortbildung werden deshalb einerseits im Rahmen institutionalisierter Lehrerfortbildung (Landesinstitute, Bezirksregierungen, Kompetenzteams etc.) von den einzelnen Bundesländern organisiert, andererseits scheint sich ein Markt jenseits staatlicher Angebote herauszubilden. Die in einigen Bundesländern gesetzlich geregelte Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung stärkt ebenso wie die einzelschulbezogene Fortbildungsplanung die Nachfrage nach spezifischen Fortbildungsmaßnahmen. Die staatlichen Angebote werden dabei zum Teil durch regionale, nichtstaatliche und von den Schulen eigenständig ausgewählte Angebote ersetzt. Staatliche Institutionen konkurrieren dabei ebenso um den wachsenden Markt der Fort- und Weiterbildung wie Firmen oder freiberufliche Trainer und Berater. Der Schlüssel zur Weiterentwicklung der Lehrerarbeit wird darin gesehen, die Nachfrageorientierung in der Lehrerfortbildung zu stärken, um somit zur Verbesserung der lokalen Situation einer Schule beizutragen.

Für die Fortbildungsstrategie der Schulen gelten in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Regeln. In Nordrhein-

Westfalen sind beispielsweise seit 2004 die Schulleitungen verantwortlich. Die Aufstellung einer Fortbildungsstrategie stellt sie und Fortbildungsbeauftragte vor eine schwierige Aufgabe, da ein kontinuierlicher und sich dynamisch wandelnder Bedarf an Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie an Beratung zur Verfügung gestellt werden muss. Die vorbereitende Fortbildung für den Einsatz von Videofeedback ist dabei ein Baustein in der einzelschulbezogenen Fortbildungsplanung.

Interne und externe Evaluation sowie Unterrichtsentwicklung betreffen die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (Bastian 2007). Um den Qualifizierungsbedürfnissen der Lehrkräfte einzelner Schulen besser gerecht werden zu können, sind die Handlungsmöglichkeiten von Einzelschulen durch die Bereitstellung von Fortbildungsbudgets gestärkt worden. Die aktuelle Debatte zeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer Unterstützung benötigen, um aus der Wahrnehmung von Herausforderungen der täglichen Arbeit und den Hinweisen aus der Qualitätsanalyse (NRW) oder den Schulinspektionen (Hamburg und weitere Bundesländer) ein Fortbildungskonzept entwickeln und realisieren zu können. Die Weiterentwicklung von fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer (Keuffer / Oelkers 2001), die Unterstützung der Selbstprofessionalisierung, die Verstärkung der Kompetenzen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Problemlösefähigkeiten sind Aufgaben, die über Maßnahmen der Lehrerfortbildung bewältigt werden sollen (Fischer 2007). Die Kooperation der Lehrkräfte wird dabei in den letzten Jahren zunehmend als Voraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung angesehen (Bauer 2004, S. 823; Boller 2009).

Die hier vorgestellte Methode des Videofeedbacks kann sowohl in der schulinternen Fortbildung als auch in der universitären Lehrerfortbildung vermittelt werden. Videofeedback wird jedoch nur dann langfristig wirksame Folgen zeigen, wenn es um Kooperation und pädagogische Qualität zugleich geht. Modelle über Zusammenhänge zwischen Kooperation und pädagogischer Qualität sind jedoch kaum entwickelt, geschweige denn überprüft worden. Dies gilt auch für die in diesem Band entwickelte Methode des Videofeedbacks, für die eine Nachhaltigkeitsanalyse noch aussteht. Es ist die These dieses Bandes, dass Videofeedback als Nebenfolge und somit indirekt zur Qualitätsentwicklung beiträgt. Von einer

direkten Verknüpfung der Ziele »Steigerung der Qualität von Unterricht« einerseits und »Verstärkung der Kooperation« und »Gewinnung neuer Perspektiven auf das eigene Lehrerhandeln« andererseits raten wir ab; denn die Zusammenführung dieser Ziele im Rahmen einer kollegiumsinternen Fortbildungsstrategie würde die Videographie überfordern. Die Perspektivengewinnung und der Einstieg in die nicht verletzende Kommunikation über Unterricht ist ein eigenständiges und wichtiges Ziel der Schulentwicklung und sollte deshalb auch ohne eine Verknüpfung mit allzu hoch gesetzten Erwartungen an die Steigerung der Qualität von Unterricht ihren Platz in der Fortbildung haben. Videofeedback in der von uns vertretenen Variante sollte deshalb weder auf der deklamatorischen Ebene der Schulleitung noch hinsichtlich einer Fortbildungsstrategie mit falschen Erwartungen verbunden werden. Auch sollte die Videotechnologie keinesfalls zu Zwecken der Selektion oder Evaluation (von Schülerinnen und Schülern oder Lehrerinnen und Lehrern) genutzt werden (vgl. Dorlöchter u.a. 2004). Ebenso sollte eine isolierte oder einzelkämpferische Unterrichtsreflexion vermieden werden (Helmke 2009, S. 358f.).

2. Videofeedback in der Forschung und in der Lehrerfortbildung

Videographie ermöglicht einen Zugang zu Lehr-Lern-Interaktionen, der vielfältig genutzt werden kann. So gibt es seitens der Forschung Filmanalysen, ethnographische Zugänge, videogestützte Unterrichtsforschung, erziehungswissenschaftliche Videographieforschung und Videofeedback im Sinne der Praxisforschung. Zur Forschungspraxis dokumentarischer Videointerpretation liegen erste Analysen vor (Bohnsack 2009, S. 117ff.). Seit kurzem ist auch ein Überblick über verschiedene Ansätze erziehungswissenschaftlicher Videographieforschung (Dinkelaker / Herrle 2009, S. 9–20) verfügbar. Der Prozess der videographischen Forschung entspricht vielfach folgender idealtypischer Vorgehensweise:

1. Festlegung des Untersuchungsdesigns,
2. Datenerhebung,
3. Datenanalyse,
4. Ergebnispräsentation (Dinkelaker / Herrle 2009, S. 17).

Eine umfangreiche Liste der videobasierten Unterrichtsforschung legt Helmke (2009, S. 340ff.) vor. Die dort aufgelisteten und zumeist auf Wissenschaft zugeschnittenen Projekte der Unterrichtsvideographie zeigen darüber hinaus auch eine Vielfalt an Möglichkeiten für den Einsatz von Video in der Lehrerbildung und -fortbildung. Helmke weist darauf hin, dass Videos dauerhaft sind, dass sie »gesammelt, aufbereitet, organisiert und kommentiert« (ebd. S. 346) werden können und insbesondere einen fremden Blick auf den eigenen Unterricht ermöglichen. Weitere Gegenstände der Videographie können gespielter Demonstrationsunterricht, Erfassung des Ist-Standes von Unterricht oder die Verwendung für Training und Supervision sein.

Neben der stark auf Forschungsprozesse bezogenen Videographie gibt es verschiedene Möglichkeiten, die Unterrichtsaufnahmen stärker im Sinne einer praxisnahen Reflexion zu nutzen. Vier Ansätze, die im Rahmen der Lehrerfortbildung vermittelt werden, seien hier kurz vorgestellt.

1. Die Videointeraktionsbegleitung als Beratungsinstrument fand in den 1990er Jahren in den Niederlanden eine weite Verbreitung und wird in den letzten Jahren auch in Deutschland eingesetzt (Groenewold 2008). Leitschnur ist der sogenannte *Trajektplan*, der sich in fünf Phasen gliedert: a) Darstellung und Bewertung der Probleme, Festsetzung von Zielen, b) Feststellung von Gegebenheiten, die eine Veränderung fördern oder behindern, c) Festlegung des Interventionsschwerpunktes, d) Intervention, Unterrichtsaufnahme, Gespräch und f) Evaluation (nach Groenewold 2008, S. 132). Anhand eines Fallbeispiels aus einer Ausbildungssituation (Referendariat) wird die Methode erläutert.
2. Das Video-School-Training*SPIN. Dabei handelt es sich um ein Konzept, das ebenfalls in den Niederlanden entwickelt und in Deutschland adaptiert wurde, es geht um eine zertifizierte Ausbildung zum Video-School-Trainer, die 1,5 Jahre dauert. Auf der Grundlage der Kontaktprinzipien und mithilfe der Videoaufnahmen arbeiten Lehrerinnen und Lehrer problemlösend und werden dabei durch Trainer unterstützt und beraten. Die Ausbildung bezieht sich auf eine zweitägige Einführungsveranstaltung, 20 individuelle Supervisionen, praktische Arbeit (sechs Prozesse), sechs Theorie-Praxis-Seminare (halbtägige

- Veranstaltungen), zwei Zwischenauswertungsgespräche, zwei Präsentationen, eine schriftliche Arbeit und die Zertifizierung durch SPIN e. V. (<http://www.video-school-training.com/>)
3. Das Projekt »Unterricht im Diskurs« (Dorlöchter u.a. 2004) rückt die videogestützte Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität ins Zentrum. Die Videogestützte Fallreflexion in symmetrischen professionellen Lerngemeinschaften wird anhand eines Ablaufschemas beschrieben. Darüber hinaus wird der Einsatz kollegialer Unterrichtsberatung im System reflexiver Ausbildung dargestellt und kommentiert. (www.videogestuetzte-lehrerbildung.de)
 4. Videofeedback im Sinne der kollegialen Beratung und der Selbstprofessionalisierung (in diesem Band).

Der Vorzug des Videofeedbacks als praxisnahe Reflexion oder als Praxisforschung besteht gegenüber den stärker wissenschaftlich kontrollierten Ansätzen darin, dass Lehrerinnen und Lehrer durch das Setting selbst zu Akteuren ihrer eigenen Fortbildung werden. Deshalb wird die Einübung und Anwendung der Methode in allen genannten Ansätzen als Grundlage beschrieben. Eine symmetrische Kommunikation wird als Voraussetzung festgelegt. Die Unterstützung der Schulleitung für die Videographie ist in allen Fällen unverzichtbar, allein schon um die entsprechende Technik beschaffen oder vorhalten zu können. Die Fortbildungsmaßnahmen und die Ausstattung mit einzelnen technischen Bausteinen sind in den Projekten jeweils unterschiedlich geregelt.

Der Einsatz von Videographie in der *zweiten Phase der Lehrerausbildung* bedarf gesonderter Überlegungen (Dorlöchter 2004; Helmke 2009, S. 346ff.), denn die Symmetrie in der Kommunikation ist in Ausbildungssituationen vielfach nur schwer herstellbar. Das Abhängigkeitsverhältnis der Referendare von den Ausbildungsleitern birgt die Gefahr, dass nicht nur Perspektiven entwickelt, sondern auch Bilder über guten und schlechten Unterricht transportiert werden. Die Videographie kann dann somit unter bestimmten Umständen auch zur Bedrohung und die Freiwilligkeit der Teilnahme schnell zur heimlichen Pflicht werden. Es bedarf deshalb einer sensiblen Handhabung des Videofeedbacks zu Ausbildungszwecken.

Das in diesem Band vorgestellte Projekt des Videofeedbacks

unterscheidet sich von den ersten drei genannten Maßnahmen dadurch, dass es keinen Trainer gibt, der »richtig« oder »falsch« interpretiert. Es geht um Sichtweisen, nicht um Bewertungen. Die an der Videographie beteiligten Lehrkräfte nehmen einerseits an der Videographierung von Unterricht teil und sind somit beobachtete Akteure im Unterricht, andererseits sind sie zugleich Beobachter eigenen und fremden Unterrichts. Das Videofeedback dient in der in diesem Band entwickelten Variante insbesondere dem Zweck, dass Lehrerinnen und Lehrer Perspektiven auf ihren Unterricht entwickeln können, die eigene und fremde Sichtweisen berücksichtigen. Es geht dabei nicht um Unterrichtsqualitätsforschung und auch nicht um objektive Maßstäbe guten oder schlechten Unterrichts. Vielmehr handelt es sich beim Videofeedback darum, das eigene Handeln im Unterricht unter selbst gewählten Fragestellungen zu beobachten und von Kolleginnen und Kollegen beobachten zu lassen. Dies führt nach den Erfahrungen in unserem Projekt zu einigen Aha-Erlebnissen und zur Wahrnehmungsänderung. Die Methode unterscheidet sich erheblich von bislang vorliegenden videographischen Forschungsprozessen und der in ihnen entwickelten idealtypischen Vorgehensweise (s.o.).

Die stärker an objektivierbarer Forschung ausgerichtete Forschung und auch die drei zuerst genannten Projekte eines praxisnahen Umgangs mit Videographie streben auf der Zielebene Qualitätsverbesserung an. Zumindest die Forschungsprojekte entsprechen den Kriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität. Der vorliegende Ansatz hält sich hingegen nicht daran. Der Maßstab für das Gelingen der Methode des Videofeedbacks sind nicht Qualitätsverbesserungen oder objektivierbare Forschungsdaten, der Maßstab ist vielmehr die Hervorbringung unterschiedlicher subjektiver Sichtweisen auf die von videographierten Lehrerinnen und Lehrern selbst gewählte Fragestellungen. Für die Lehrerfortbildung bedeutet dies Chance und Risiko zugleich: Die große Chance des Videofeedbacks besteht darin, dass durch diese Methode die von der beobachteten Lehrkraft selbst sonst nicht gesehenen Blicke, Sprachmuster, Gesten und Handlungsweisen in ein kommunikatives Setting eingebunden werden, in dem sich die Person öffnen kann. Diese Lerngelegenheit kann mittel- und langfristig zu einem erheblichen Wandel der Handlungsmuster und Perspektiven von Lehrerinnen und Lehrern beitragen. Daraus

kann als Nebenwirkung auch eine Qualitätsverbesserung folgen, sie ist aber nicht das primäre Ziel des Videofeedbacks und sollte es auch nicht sein.

Es ist ein Risiko, (a) die Methode des Videofeedbacks mit dem Anspruch auf Qualitätsverbesserung zu koppeln und dies anschließend testen zu wollen, denn der für uns höher einzuschätzende Effekt einer Perspektivengewinnung wird dadurch gefährdet. Es ist die Einschätzung der Autorinnen und Autoren, dass das Videofeedback eines weiten Raums an Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Interpretation bedarf. Dabei sind Fehler, Regression oder auch Verhaltensauffälligkeiten von Lehrkräften nicht nur erlaubt, es geht geradezu darum, dass ein Raum eröffnet wird, sie zu erkennen und zu bearbeiten. Qualitätseffekte stellen sich erst danach ein.

Ein weiteres Risiko (b) besteht darin, dass das Videofeedback und die Kommunikation über Unterricht nicht genutzt werden, die Lerngelegenheiten somit verstreichen und sowohl das Anschauen eigenen oder fremden Unterrichts letztlich ohne Folgen bleiben. Eine Perspektivengewinnung, die Voraussetzung für verändertes Lehrerhandeln ist, wäre dann nicht gegeben. Dieses Risiko sollte eingegangen werden und kann dadurch begrenzt werden, dass die Teilnehmer am Videofeedback ihre Erfahrungen in einer Evaluation darlegen können.

Ein drittes Risiko (c) besteht darin, dass das Videofeedback zu einer verletzenden Kommunikation über Lehrerhandeln führt (vgl. Sacher in diesem Band) und dass über die Methode Konflikte ins Lehrerkollegium hineinragen werden, die so vorher nicht vorhanden oder aber verdeckt waren. Dies ist nicht auszuschließen, allerdings haben wir dergleichen im berichteten Projektzeitraum nicht erlebt.

Die genannten Risiken des Videofeedbacks sollten in der Lehrerfortbildung benannt werden, sie sind allerdings vertretbar. Nach unserer Einschätzung sind sie dann zu vernachlässigen, wenn die Regeln eingehalten werden.

Die nicht verletzende Kommunikation ist Weg und zugleich Ziel der hier vorgestellten Methode. Dazu bedarf es Zeit, Raum und technischer Ausstattung. Die zur Verfügung gestellte Zeit bezieht sich auf die gemeinsame Betrachtung der Unterrichtsvideos. Die gemeinsame Arbeit an den Unterrichtsvideos sollte als Fort-

bildung anerkannt werden. Es ist abhängig von der Anzahl der beteiligten Lehrkräfte, wie hoch dieses Zeitkontingent anzusetzen ist. Um die Videographie durchführen zu können, benötigt man geeignete Klassenräume und einen Raum, in dem die Videographiegruppe ihre Auswertungssitzungen durchführen kann. Es ist eine technische Ausstattung nötig, um die Videographie durchführen zu können. Zu den technischen Voraussetzungen der Videographie vgl. Klaus Händler in diesem Band.

3. Lehrerfortbildung – Anforderungen an die Lehrkräfte beim Videofeedback

Videofeedback setzt voraus, dass Lehrkräfte bereit sind, die Türen ihres Unterrichts zu öffnen und sich den Blicken der anderen auszusetzen. Das ist in Deutschland nicht der Regelfall, denn die geschlossene Klassenzimmertür entspricht eher der Realität. Die offenen Räume des Oberstufen-Kollegs und der Laborschule sind nicht nur in architektonischer Hinsicht eine Ausnahme, sie bieten auch didaktische und konzeptionelle Vorteile gegenüber geschlossenen Klassenzimmern. Videographie und insbesondere die Methode des Videofeedbacks können dazu beitragen, die geschlossene Klassenzimmertür auch ohne bauliche Veränderungen etwas zu öffnen. Dabei sind Regeln zu beachten und die Anforderungen für die Lehrkräfte zu klären. Die Regeln sind in den verschiedenen Beiträgen dieses Bandes hinreichend beschrieben, die Anforderungen sollen im Folgenden dargestellt werden.

Eine Lehrkraft, deren Unterricht auf Video aufgezeichnet wird, setzt sich freiwillig dem Risiko aus, dass Unsicherheiten, Fehler, Misslingen und auch Gelingen dauerhaft festgehalten werden. Dadurch können Ängste geweckt und der pädagogische Alltag in besonderer Weise mit Spannung aufgeladen und belastet werden. Die erste Anforderung an die videographierten Lehrkräfte besteht darin, diese Herausforderung anzunehmen:

- Ich bin bereit, mir meinen Unterricht anzuschauen und anzuhören.

Die Regeln des Videofeedbacks legen fest, dass so lange Unterrichtsstunden aufgenommen werden, bis die Lehrkraft subjektiv

das Gefühl hat, dass Situationen in guter Wiedergabequalität vorhanden sind, die für eine Besprechung geeignet sind. Die Lehrkraft selbst wählt die zu besprechende Szene(n) aus und legt die Fragestellung fest. Die Anforderung der Lehrkraft besteht darin, bedeutsame Szenen für die eigene Weiterentwicklung erkennen zu können. Worum es sich bei der angestrebten »Weiterentwicklung« handeln soll, bestimmt die jeweilig videographierte Lehrkraft selbst. Es kann sich dabei um subjektiv »gelungene Szenen« handeln, die den Unterricht zukünftig noch mehr bestimmen sollen. Es kann ebenso ein selbst erkanntes Problem des eigenen Lehrerhandelns angesprochen werden und es können auch Verhaltensweisen bzw. Arbeitsweisen von einzelnen Schülern oder Schülergruppen angesprochen werden. Bedeutsam ist hierbei, dass die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem eigenen beruflichen Bildungsgang die Zone der nächsten Weiterentwicklung selbst bestimmen können.

- Ich bin bereit, Szenen aus meinem auf Video aufgenommenen Unterricht auszuwählen, die mir bedeutsam erscheinen und von deren Besprechung ich eine Weiterentwicklung meines Unterrichts oder die Klärung einer offenen Frage erwarte.

Das Videofeedback benötigt eine kollegial besetzte Arbeitsgruppe, in der in symmetrischer Weise über Unterricht und Unterrichtshandeln gesprochen wird. Lehrkräfte können sich an einer Schule oder an mehreren Schulen zusammenfinden, um mit dieser Methode zu arbeiten. Es bedarf eines Vertrauensverhältnisses, sodass die Beteiligten davon ausgehen können, dass eine faire Kommunikationssituation herstellbar ist. Es ist ganz unwahrscheinlich, dass die Perspektiven der Teilnehmer über Unterrichtsszenen übereinstimmen. Vielmehr ist zu erwarten, dass in der Gruppe ganz unterschiedliche Sichtweisen entwickelt werden. Es ist die Anforderung an die einzelnen Gruppenmitglieder, diese Sichtweisen zuzulassen. Es gibt keine Notwendigkeit zum Konsens.

- Ich nehme an einer Videofeedbackgruppe teil und bin bereit, meine Perspektiven auf eigenen und fremden Unterricht mit anderen zu kommunizieren. Ich bin bereit, mich durch andere Perspektiven auf meinen Unterricht in meiner Selbstwahrnehmung bereichern oder auch irritieren zu lassen.

Es handelt sich beim Videofeedback um eine sach- und personenorientierte professionelle Kommunikation über das Unterrichtsgeschehen. Diese Methode steht der Supervision am nächsten, allerdings wird aus guten Gründen auf einen Supervisor verzichtet – denn es geht um kollegiale Beratung. Zur Einführung der Methode sollte auf den Rat und die Erfahrung von Lehrerfortbildnern mit dieser Methode zurückgegriffen werden.

Es handelt sich beim Videofeedback nicht um eine psychologisch ausgerichtete Selbsterfahrungsgruppe; es geht vielmehr um Lehr-Lern-Vorstellungen, um lerner- und lehrerorientierte Grundorientierungen, um subjektive Theorien von Unterricht und Schule und um blinde Flecke im unterrichtlichen Handeln, die durch Videographie geklärt werden können.

- Ich bin daran interessiert, mein Lehrerhandeln weiterzuentwickeln. Ich bin bereit, andere durch meine Perspektiven in ihrer Wahrnehmung zu bereichern. Ich bin bereit, die Grenzen der Methode anzuerkennen und verzichte auf stark psychologisierende oder abwertende Beiträge. Ich respektiere Grenzen in der Perspektivenübernahme der Gruppenteilnehmer.

Die Anforderungen an das Videofeedback sollten in einer Fortbildungsmaßnahme mit den Mitgliedern einer neu entstehenden Videographiegruppe beraten und vereinbart werden.

Die Beiträge in diesem Band zeigen, dass mithilfe von Videofeedback neue Sichtweisen auf das eigene Lehrerhandeln erzeugt werden. Auch wenn die Videographie gerade zu Beginn als belastend erlebt wird, so ist die sehr positive Einschätzung nach der Besprechung der Videos sehr auffällig. Belastungen von Lehrkräften können durch die gemeinsame Bearbeitung von Unterrichtsszenen verringert werden. Das gemeinsame Reden über Unterricht kann zudem auf blinde Flecken in der Wahrnehmung von Lehrkräften hinweisen und Kräfte freisetzen. Im Einzelfall kann Videographie zur Prävention des Burn-out-Syndroms dadurch beitragen, dass Unterrichtshandeln und Kommunikationsformen im Unterricht veränderbar werden (s. Beitrag von B. Loghin in diesem Band). Das Ziel von Videofeedback ist es, pädagogisch professionelle Kommunikation zunächst in der Gruppe und anschließend möglichst auch im Kollegium zu erweitern.

4. Fazit

Videofeedback ist als Maßnahme für die Lehrerfortbildung entwickelt worden. Es zielt auf die Unterstützung, Beratung und Stärkung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Professionalisierung durch Lehrerfortbildung ist ein entscheidendes Moment der Schulentwicklung. In den letzten Jahren wurde allzu sehr auf die Dominanz externer Steuerungselemente von Schule fokussiert (Bildungsstandards, Leistungstest, Schulinspektion). Die pädagogische Schulentwicklung gelingt jedoch nicht auf der Basis äußeren Drucks, vielmehr sollten die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer zur Weiterentwicklung eigener Kompetenzen eine größere Rolle spielen. Das Videofeedback ist eine Reflexionshilfe, die das Rollenverständnis und die konkrete unterrichtliche Kommunikationssituation klären helfen. Die Entfaltung fallverstehender Reflexivität des Lehrerhandelns kann dazu beitragen, das Verstehen und Entwickeln der eigenen Unterrichtspraxis zu unterstützen.

Die Methode des Videofeedbacks kann über Lehrerfortbildner in die Schulen getragen werden. Diese sollten möglichst auch über Erfahrung in der Supervision von Lehrergruppen verfügen. Auch wenn dies keine notwendige Voraussetzung ist, so können Erfahrungen mit Supervision beim Lehrerfortbildner zu einem Gelingen der Initiierung einer neuen Videofeedbackgruppe beitragen.

Die Lehrerkompetenzen können mithilfe des Videofeedbacks erweitert werden, allerdings sollte man die Erwartungen an die Methode nicht überfrachten. Videofeedback ist eine wichtige und für die pädagogische Schulentwicklung hoch bedeutsame Methode der Selbstprofessionalisierung in einem Kollegium. Sie jedoch bei gravierenden Mängeln der Unterrichtsentwicklung einer Schule einsetzen zu wollen, wäre eine überzogene Erwartungshaltung.

Die Schulleitungen können dafür sorgen, dass Videofeedback im Kollegium verankert wird. Schulleitungsmitglieder sollten allerdings an den Videofeedbackgruppen nicht teilnehmen, da sonst der Eindruck der Kontrolle entstehen kann. Es ist hilfreich, wenn eine kleinere Gruppe im Kollegium an Fortbildungsmaßnahmen teilnimmt und die Erfahrungen mit der Videographie anschließend im Kollegium weitervermittelt. Reflexives Lernen wird als unausgeschöpftes Potenzial der Lehrerfortbildung angesehen. Zugleich gibt es Befürchtungen, dass in Videofeedbackgruppen »das

Eigentliche« von Schule – Lernentwicklungen und Schülerleistung – nicht in den Blick gerät. Unsere Erfahrungen zeigen jedoch, dass Videofeedbackgruppen nicht zu rein selbstbezogenen und selbstgerechten Gruppengesprächen führen, vielmehr führen sie sehr schnell an die für gelingende Unterrichtsprozesse notwendige Kommunikation über Unterricht heran. Eine nicht verletzende Rede über eigenen und fremden Unterricht und die Fähigkeit zu einer pädagogisch professionellen Kommunikation ist auch ein Indikator für guten Unterricht. Das Videofeedback kann zu gutem Unterricht beitragen und wird zukünftig in der Lehrer(fort)bildung verstärkt eingesetzt werden.

5. Literatur

- Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2006
- Bauer, Karl-Oswald: Lehrerinteraktion und -kooperation, in: Werner Helsper / Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden 2004, S. 813–831
- Bastian, Johannes: Einführung in die Unterrichtsentwicklung, Weinheim und Basel 2007 (Beltz)
- Bohnsack, Ralf: Qualitative Bild- und Videointerpretation, Opladen & Farmington Hills 2009
- Boller, Sebastian: Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten, VS Research, Wiesbaden 2009
- Dinkelaker, Jörg / Herrle, Matthias: Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung, Wiesbaden 2009
- Dorlöchter, Heinz u.a.: Unterricht im Diskurs. Ein Projekt zur videogestützten Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität, in: Seminar Lehrerbildung und Schule 4 (2004), S. 127–142
- Fischer, Dietlind (Hrsg.): Qualität der Lehrerfortbildung. Kriterien und Umgang mit Differenzen, Münster 2007
- Gärtner, Holger: Unterrichtsmonitoring. Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung, Münster 2007
- Groenewold, Harald: Videointeraktionsbegleitung in der Schule. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte, ein Video mehr als tausend Bilder, in: Wolfgang Mutzeck / Jörg Schlee (Hrsg.): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen, Stuttgart 2008, S. 131–139
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze 2009

- Helmke, Andreas / Helmke, Tuyet: Videobasierte Unterrichtsreflexion, in: *Lehrerbildung und Schule, Seminar 4* (2004), S. 48–66
- Keuffer, Josef / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung*, Weinheim und Basel 2001
- Keuffer, Josef: Lehrerfort- und -weiterbildung, in: Horn, Klaus Peter u.a. (Hrsg.): *Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn (2010; im Druck)
- Krammer, Kathrin / Reusser, Kurt: Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: *Lehrerbildung und Schule, Seminar 4* (2004), S. 80–101
- Mühlhausen, Ulf: *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*, Hohengehren 2007
- Sacher, Julia: Videografie in der Lehrerbildung – ein Literaturbericht, in: *TriOS 2* (2008), 3. Jg., S. 93–116